

## 初等教育教師養成序論

— E・シュプランガーと澤柳政太郎の初等教育論を通して —

岩 間 浩

筆者はここ十年間ほど、主として小学校の教員を志す学生に、教育学・教育心理学領域において、専任として教授し、指導を行ってきた。この仕事につけ、幾度となく脳裏をよぎる問題は、一体、初等教育の本質は何であろうか、どのような指導方針で学生を指導すべきか、そして、小学校の教員を目指す学生を指導する教員はいかなる人物が適切か、という問題である。これらの問題は、教員人事の場合などに、ときにはきわめて深刻な問題となり、考察を迫るものとなった。

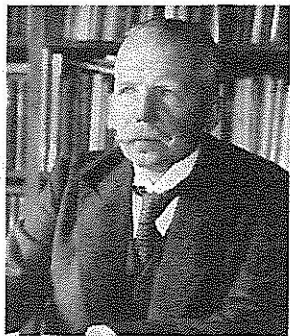
筆者はまた、学者としての前半を主として、ドイツの碩学エドゥアルト・シュプランガー（一八八二—一九六三）の教育学および青年心理学の研究に携わり、その過程でかつてシュプランガーが晩年に著した小学校論の著書を、『小学校の固有精神』（Eduard Spranger, *Der Eigengeist der Volksschule*, 1956）として一九八一（昭和五六）年に訳出したことがあった。その後、アメリカに渡り、帰国後、主に

国際教育方面で仕事をしてきたのであるが、小学校の教員養成に携わってきた関係上、小学校教育の本質について考えることを止めることはできなかった。

このたび文学部初等教育専攻で学会を形成し、研究誌を創刊する機会に、小学校の教員養成のあり方について、取り組んでみようと思案した次第である。

### はじめに

以上のようないきさつと動機から、初等教育の教員養成問題について取り組もうと思案するのであるが、ではどのような取り組み方があるのであろうか。一つは比較教育的に、各国で行われている初等教育の教員養成制度および實際を研究する方法であり、もう一つは日本の各大学のこの点に関する実態調査である。しかしこれらは筆者の現状では限界をはるかに超えている。それより過去の研究を踏まえて、シュプランガーの小学校に関する、またその教員養成に関



E・シュプランガー

する思想を整理することから始め、さらにそれを補うものとして、日本の著名な教育学者・教育行政官・学校経営者であり、かつ成城小学校の創設者で、小学校の教育に情熱を傾けた澤柳政太郎（一八六五—一九二七）の小学校論を参考として、いわば代表的な二人の教育学者の初等教育論をモデル、あるいは手がかりとして考察するという方法を取ろうと思いついた。もとより筆者は澤柳政太郎の研究者ではないので、目を通す資料は現時点では限られたものになる。また、比較研究や実態調査のゆとりも持ちあわせていない。そういう意味で、この試みを「序論」とする所以である。今は、このテーマに向けて、とまかく一步を踏み出すこと、すなわち挑戦することが重要である。

そこでこの論文の目指すところをまとめると、それは初等教育の本質および初等教育の教員養成のあり方について、シュプランガーと澤柳の初等教育論を手がかりとして、考察することにある。資料としては、シュプランガーでは、前述の『小学校の固有精神』および『教師養成論』（Gedanken über Lehrerbildung, 1920）など、澤柳では、著者の一つである『實際的教育學』（一九〇七）、『初等教育の

改造』（全集第四卷）、『教師と教師像』（全集第六卷）および各種の伝記などを考察の手がかりとする。

語句については、初等教育と小学校教育はほぼ同じ意味で使用し、實際的教育學などの旧漢字は、實際的教育學、などと新漢字に改めて記述する。

順序としては、まず二人がどのような人物であったかについて述べ、次に二人が初等教育をどのように捉えていたかについて触れ、初等教育における教師養成のあり方を尋ね、最後に以上を参照した上で筆者の分析と考えを述べたい。

## （一）シュプランガーの初等教育論への関心

エドゥアルト・シュプランガーは、一九二〇年代から六〇年代までドイツの教育学界および教育界をリードし、大きな影響力を与えた人物であり、日本においても数々の翻訳や来日（一九三六—三七年）講演などで大変親しまれた人物であった。

シュプランガーを最も有名にした著作は、ベストセラー『青年の心理』（Psychologie des Jugendalters, 1924）と『生の諸形式』（Lebensformen, 1921）であり、前者は発達心理学の著作、後者は人格心理学のものであって、いずれも精神の価値志向を基礎とした精神の全体構造を問題とする精神科学的心理学の名著である。しかし彼の労作の多くは教育学方面においてなされ、『文化と教育』（Kultur und Erziehung, 1919）から戦後の『教育学的展望』

(Pädagogische Perspektiven, 1951) 等における一連の好者があり、また共同編集した『ペスタロッツィ全集』(批判版)の刊行(一九二七―一九七六)及びペスタロッツィ研究書とフレール研究書等で判るように、ペスタロッツィやフレール研究の第一人者、教育思想の歴史研究家、教育制度史の研究者、ゲーテやシラーの研究者、宗教的な深い思想の著作から、文化哲学的かつ生の哲学的著作などがあり、精神科学的心理学者、教育学者、哲学者などの多面性あるスケールの大きな学者であった。没後に全集全十一巻が刊行されている。

彼はベルリンで生まれ、ベルリン大学に入学し、生の哲学者として著名なディルタイや、教育学者パウルゼンの下で研究し、博士号を取得(一九〇五)。W・フンボルトの研究で大学教授資格を得、ライプツィヒ大学正教授(一九二二―二〇)を経てベルリン大学の哲学と教育学の正教授(一九二〇―四五)を務める。戦後一時ソ連占領下のベルリン大学から辞職し、チュービンゲン大学正教授(一九四六―五三)を務め、この間ボン「基本法」設定にも携わり、一九六三年に亡くなるまで、執筆、講演、ラジオにおける講話等に活躍し、星十字大功労賞など数々の賞に輝いた。

ここで取り上げる初等教育分野の研究では、『ドイツ小学校史』(一九四九)の歴史研究の土台の上に、戦後、『現代の小学校』(一九五〇)を著した。『教育学的展望』(一九五二)

の大半で小学校教育に関する原理・本質に関する考察を進め、ついに『小学校の固有精神』(一九五五)において、まとまった初等教育論を展開し、その続編として教師論『生まれながらの教育者』(一九五八)を記している。シュプランガーが「略自伝」の中で、戦後のドイツ再建を願って「私の心の中を占めていた最大のものは、小学校についての心配である。なぜならそれは、再建のもっとも急を要する部分であったからである。近年書いた数多くのものの中で、その理由からもっとも重要な書は、『小学校の固有精神』と『生まれながらの教育者』である」と告白しているのである。

## (二) シュプランガーの初等教育論

彼は前に挙げた『ドイツ小学校史』(一九四九)の冒頭で、「ある国民が達成した文化の高さは、個々の突出した業績によつて測られるべきではなく、一般的国民教育の広く確固とした基礎によつて測られるべきである。その土台の上にほかの教育機関のピラミッドがそびえている。それゆえ小学校は、どの国、どの州であれ、その文化状態を示す決定的な尺度なのである」と述べて小学校教育の重要性を指摘している。このような認識の下にシュプランガーは、第二次世界大戦後の敗戦国ドイツで、初等教育のあり方に関する考察に集中したのである。それは、かつてプロイセンがナポレオン一世の軍に破れ、首都ベルリンがナポレオン軍に占領されていたとき、愛国の情あふれるフィヒテ(二七六二―

一八二四)が、ベルリン大学の講堂で毎日曜日に行った死を賭した講演「ドイツ国民に告ぐ」(一八〇七年)で、ベスタロツィの方法による(初等)教育の再建こそが、ドイツ再建の基礎となると主張した伝統を踏んでいるのである。

この見解は、後に澤柳政太郎の初等教育論に見るように、初等教育を国民教育の基礎であり、根幹であるという思想に通じている。シュプランガーはこの考えを徹底して、上記で見たように、初等教育のあり方は、国家の運命をも左右する重要な事柄であるという認識を持っていたのである。そして、さらにここから進んで、初等教育のあり方を深く考察したところに、シュプランガーの面目が現れている。それはどういうものであるうか――。

彼の初等教育論で顕著なことは、単に小学校が教育の基礎である点を強調するのみでなく、小学校には固有な精神があることを指摘したことである。この固有な精神という概念は、エストニア出身のドイツの生物学者・ヤコブ・フオン・ユクスキュル(一八六四―一九四四)の「新環境世界論」の教育論への適応である。

ユクスキュルによると、生物の感覚器官の形式の違いによって、同一の対象(環境)も異なって知覚されるのである。各々の生物は、感覚器官の形式の違いによって、個々固有な環境世界を有している、たとえば花の蜜はミツバチにとつては特殊な意味合いを持っているが、そのほかの生物にとつては蜜はミツバチのような意味を持たず、別なも

のが特殊な意味を持っている――。このように同一の環境も種の別によってそれは、異なった環境世界として各生物から受け取られる――。この生物の個々の立場から生物界を見る立場は、人間の立場から何の疑問もなく生物界を解釈してきた従来の生物学に新風をもたらすものであった。生物学者ではないシュプランガーがユクスキュルのこの多元的環境論に共鳴したのは、新カント派哲学に親しんでいたシュプランガーが、感性の先天的形式と悟性の先天的形式からなる認識論に通ずるものを感じたからに違いない。

ともあれシュプランガーは、ユクスキュルの新環境論に従って、初等教育には中等教育やその他の学校と区別される固有な精神が存在することを、ベスタロツィの思想などを援用しつつ主張する。彼によると、小学校は、そこに学ぶ子どもたちの精神が未分化・全体的・生活的・具体的であり、身近なものを通じて有機的・全体的に学ぶ段階にあること、同時に子どもたちは、具体的な日常的なものを握り所としつつ、人類の文化的な精華というべき高度で抽象的なことがらに向かっても導かれなければならない、つまり主観的な世界から客観的な世界へと誘われなければならない。したがって小学校の任務は子どもに親密で主観的な世界を握り所としつつ、そこからスムーズに脱主観的で客観的な世界へと渡す「橋」の役割と類比される、としている。

以上のようにシュプランガーは、初等教育(小学校教育)



を國家再建の基礎であり、國民教育の基礎であると見ていたのみならず、小学校を次の段階への單なる通過機關としてではなく、固有な精神に基づく、固有な価値と役割を持つものと捉えていたのである。

そこで次に、彼の教師養成論を見ていく段階になる。このことのために、前もって、彼の精神科学・哲学の根本思想である「有機的全体觀」との関連に触れる必要がある。

### (二) シュプランガーにおける

#### 有機的全体觀と教師養成論

シュプランガーにおける生命の「有機的全体觀」は、人体の背骨のごとく、彼の思想全体の骨格を形作っている。

物理学や化学が物を分析的に究明しようとし、分子・原子・電子というように、物質の要素を解明し、多大な進歩を築いた十九世紀から二十世紀にかけての時代に、生命科学の分野でも同じ方法により、細胞の構造の発見を始めとする数々の進歩が得られた。そこで心理学分野でも同様な方法で開拓し、独立した学問を目指す学者たちがいた。W・ヴント（一八三二—一九二〇）はその代表的な学者であり、実験室を作り、生理学的な感覚に関する実験を繰り返して、心の要素を探ろうとしたため、彼の心理学は、要素觀の実験心理学と呼ばれる。一方、ロシアの生理学者I・パヴロフ（一八四九—一九三六）は、犬の唾液に関する実験から、刺激と反応の条件反射説を唱え、アメリカのJ・ワトソン

（一八七八—一九五八）は、動物や人の行動は刺激と反応との要素に還元できるとして、要素觀の行動主義を唱えた。こうして初期の行動主義心理学では、見ることでできない心は研究対象からはずされたのである。

このような要素還元主義的生命觀に基づく心理学に対して、生命とか心の働きは、要素に還元できるものではない。それは単に要素を加えた以上のものであり、分析不可能なものであるとか、心は各部分の要素の集まりでできているのではなく、全体的に機能し、全体の構造とか形態を把握するのであるというような、全体觀の心理学が台頭した。

一九一〇—二〇年代に、物理学における場の理論を応用して心理実験を重ねたドイツの心理学者達は、人の感覚は要素を集めたものとして物を捉えるのではなく、全体を一つのまとまりとして捉えることを実証し、ゲシュタルト（形態）心理学を提唱したし、H・ベルグソン（一八五九—一九一八）やW・ディルタイ（一八三三—一九二九）の思想は、生命の本質を、生きた有機的な全体性とする生命哲学を形成した。南アフリカの思想家J・スマッツ（一八七〇—一九五〇）は一九二〇年代に、人体を部分的ではなく、全体的に診るホリスティック医学及びホリスティック生命科学を提唱した。他にも、S・フロイト（一八五六—一九三九）やC・ユンク（一八七五—一九六二）の深層心理学もこの傾向を有していたし、W・ジェームズ（一八四二—一九一〇）やJ・デューイ（一八五九—一九五二）の機能主義的心理学もダイナ

ミツな全体観を示していた。

生命の哲学者ディルタイから深い思想的影響を受けたシュプランガーは、ペストロツィイやゲーテの研究を通して、また価値論の研究を通して、この有機的全体観の生命哲学・精神科学をさらに発展させている。

たとえば彼の代表作の『青年の心理』(一九二四)の第一章において、明確に要素観的心理学を批判し、人の価値志向を下に、心理の全体構造の把握を主体とする、了解心理学(理解心理学)の立場を鮮明にしている。

このような思想を持つシュプランガーにあつては、初等教育段階の子どもたちは、まさに全体的な生の営みのただなかに生きる存在であり、家庭・郷土(地域社会)・生活といったものと有機的に結合した生を営む存在であると捉えられたのである。したがってこの段階の子どもを相手とする教師は、変化し発達する生命の深い理解者でなくてはならないと彼は考える。特に晩年の『生まれながらの教育者』(Der geborene Erzieher, 1958)の中で、シュプランガーは人間形成援助者としての教育者の生き方及び教育愛の本質について、深く追求している。

彼は『現代の小学校』(一九五〇)の中で、初等教育段階にあるこのような子どもたちの精神世界に応じる教育のあり方を、子どもの生きる郷土に根差す「郷土科の原理」、作るという人間の根源活動を励ます「労作の原理」、共に助け合っ

て生きる術を励ます「共同社会的教育の原理」、そして価値の世界へと内心を揺り動かす「内界覚醒の原理」の四つを挙げている(G.S. III, 190-91)。

このような教育者(特に初等教育の担当者)の本質に関する考察から、シュプランガーはドイツにおける教員養成のあり方が将来、学問の専門化の道を歩む総合大学でなされる機運に危惧の念を抱き、人間形成(ビルドゥング)的価値を追求する人間形成者大学(ビルドゥナー・ホッホシューレ)構想を示したのが、『教師養成論』(一九二〇)であつた。この時期のシュプランガーは、『生の諸形式』(一九二〇)や『青年の心理』(一九二四)などの精神科学的心理学の大著を続けざまに著す生産的な時期に当たっている。

彼によるとドイツが誇る伝統的な総合大学は、知的認識価値に集中し、専門化と分化の道をたどっている。これに對して、教育者は人間形成(ビルドゥング)の援助に従事し、被教育者の全面的生命の発達を願う人間形成的価値に生きようとするのであるから、学者的に、芸術家的に、また技術的に、一方向に集中する生活様式にとどまるのではなく、生そのものをその統一したものとして捉えるのである(G.S. III, 36)、総合大学のもとで養成されるべきではなく、人間形成の精神に基づく人間形成者大学でなされるべきである(G.S. III, 73)と主張する。

人間形成者大学の学生は、高等学校の卒業試験を通じてくるが、専門として教育学だけをやっていればよいのでは

なく、広い教養を身につけ、また講義は最小限度に留め、共同精神を高める共同研究を行い、マスプロ教育的ではなく、少人数で個性理解の精神と、訓練された意志、確実な実際的な見識と技能と趣味を兼ね備えた全体的な人物になるべく養成すべきとして、カリキュラムをも提示して新構想の大学を提案している (G. S. HIGGS)。

以上、シュプランガーの初等教育論及び教師養成論をまとめると、一、初等教育機関は、将来の国家のあり方を左右する重要な要素である。二、子どもの精神の発達段階と関連して、小学校には固有の精神世界があり、固有の役割がある。三、教育は本質的に人間形成を援助する活動であって、初等教育を中心とする教員養成は、人間形成の価値に基礎を置く「人間形成者大学」で行われるべきである——ということになるであろう。

#### (四) 澤柳の教育経験

澤柳政太郎 (一八六五—一九二七) は、信州・松本 (市) の士族の長男として生まれ、一歳の年に一家で上京し、明治一七年、二〇歳で東京帝国大学文学部哲学科に入学。勉学に精を出す一方、様々な人物と交流し、かつ陸上競技、ボート、登山、旅行などを楽しみ、鎌倉の園覚寺に参禅。やがて明治期の名僧・雲照律師から深い宗教的感化を受け、禁酒・禁煙をつらぬく、規則正しい生活を送った。

大学卒業後、文部省に入り、総務局文書課長、同報告課

長、記録課長、文部大臣秘書官、大臣官房図書課長などを歴任。この間に結婚し家庭をもうけ、また、『公私立学校比較論』『心理学』『倫理学』『読書法』『格氏普通教育学』を出版する。明治二五年、二八歳で専任文部秘書官となり、きわめて順調な上昇街道を歩んでいたが、修身教科書機密漏洩事件に巻き込まれ、文部官を辞任、ひたすら謹慎し、読書と翻訳の日々を送っていたが、大学学生時代の一年先輩の仏教思想家で、親友の清沢満之 (一八六三—一九〇三) の懇願に応じて、大谷尋常中学校の校長となって以来、群馬県尋常中学校長、第二高等学校長、第一高等学校長と、幾多の学校の再建に携わって教育経験を積む。その傍ら、教育学方面を主とした研鑽に務め、『教育者の精神』『ペスタロッツ』などを著す。

明治三十一年、三四歳のときに文部省に復帰し、普通学務となり、大学同級生の上田万年専門学務局長と数年間「上田・澤柳」時代を築く。特に「小学校令」(明治三十三年) を根本的に改革した「小学校令改正」(明治三十三年) とその後の法令整備作業によって、教科目の整理統合、漢字の制限、教育年限の三年から四年への延長、なかならず義務教育の無償を実現させることによって、日本の子どもの就学率を飛躍的に上げる道を開いている。明治三九年には文部次官に就任し、念願の義務教育六年間への延長を果たし、また、官立大学、高等学校、高等師範学校の増設に尽くした。

ところが激務の影響か、明治四十一年、四四歳の冬に真性



澤柳政太郎

賜チフスにかかつて重  
体となり、奇跡的な回  
復をして片瀬海岸付近  
で静養に入り、次官を  
退任して、著作に専念  
する。『教師及び校長  
論』『学習法』『わが国  
の教育』『中学修身書』

『孝道』などの書や、主著『實際的教育学』が生まれたのもこの時期である。

ところが氏を世間は長く閑職にしておくことはなかった。乞われて明治四四年（一九一一年）に、建設されたばかりの東北帝国大学の初代総長に就任し、その基礎を築くとともに、女子の入学を許可するなど歴史的かつ先駆的な業績を残し、二年後の大正二年には、四九歳で京都帝国大学総長に就任。直ちに大学改革案を練って、助教授の西田幾多郎を教授に抜擢したり、小西重直（後の京都帝国大学総長）を教授に迎えるなどの人事を行い、また、学問研究上に問題のある七名の教授を、本人達の納得を得た上で罷免したのであるが、法科教授会から猛烈な反発が起きて、和解のきかない状態に陥ったので、大正四年四月に自らその職を辞した。

その後、しばらく休養した後、一転して民間において各種の教育事業に献身することになる。すなわち民間の教育

者の全国的な組織である帝国教育会の会長をはじめ、国民教育奨励会、新図書教育会、芸術教育会、日本学生排酒連盟、日華学生協和会などの会長を引き受け、誠実にそれぞれの会の振興をはかった。中でも情熱を傾けたのは、私立小学校の建設と運営であって、大正六年に成城小学校を設立し、現在の成城学園の基礎を築いている。また、大正一〇年の成城第二中学校の設立、大正一五年の成城高等学校の設立に挑わり、かつ、大正一五年には、大正大学の初代学長に推薦されている。

彼はまた、国際教育方面でも活躍している。明治三五年から三六年における、ドイツ・ハンブルクでの第三回万国東洋学会に出席したのをかわきりに、明治三九年のロンドン大学からの招聘（旅行途中に文部次官就任要請が日本政府から来たために中止。その講演草稿は、後日『わが国の教育』として翻訳刊行された）、そして大正一〇年から一年にかけての約一年間にわたる、教育学者たちを伴う欧米の教育事情の視察は、後世の教育界に深い影響を与えた。すなわち帰朝報告書『現代欧米教育大観』及び、哲学者ヘリゲル教授の招聘（東北帝国大学）、日本における英語教育向上のための、ロンドン大学の若く有能なバーマー氏の招聘と、英語教授研究所の設立、米国の新教育・ダルトンプランの創設者バーカスト女史の招聘、大正一二年の香港での万国教育会議への参加、大正一四年の中華民国視察及び国内留学生への支援活動、昭和二年の太平洋問題調査会第

二大会（ハワイ）、世界国際教育會議（トロント）への出席などがあり、第一次世界大戦終結（一九一九年・大正八年）後の平和希求時代に呼応して、積極的に教育による世界平和の事業に参加している。しかし帰国時に大陸性で悪性の猩紅熱性腎臓炎に罹り、昭和二年（一九二七年）二月に、六三歳で惜しまれつつ他界した。

教育界の官僚として、また各種の校長・総長として歴史的な仕事をなした上、後半生は民間において新教育の実践に、また各種の教育の会の発展に、そして大学の初代学長などの教育事業に尽くし、かつ国際教育家として活躍し、学者としても博士号を取得（大正三年）。多数の著作や翻訳書の発行を行った。還暦の年に全集が刊行され、一九七〇年代にも改定・増補した全集が刊行されている。その活動したスケールにおいて、業績において、当時の教育界で最高の存在であったと言える。その生活は質素であり、また、行為において倫理的、心情において深い宗教的なものを持っていた。

### （五）澤柳の教育思想

澤柳の教育思想を見ようとするならば、まず、主著とされる『実際の教育学』（明治四〇年）を調べなければならない。

この書は、彼が文部次官の時に大病をして、官を退き、療養生活を送っている間に書かれたものであって、それまでの彼の文部官僚として、また各種の学校長としての教育経

験と、諸外国の教育事情への精通などを契機として生まれている。

その骨子は、第一章の冒頭の「従来の教育学はあまりに空漠である」「教育学は今や全然改造されなければならぬ」で示されているように、それまでの教育学に対する不満と徹底した批判に始まり、あるべき教育学の青写真を提示することであった。その論ずるところは、「教育の目的」「教育の制限」「学校論」「学級論」「教師論」「児童及び生徒論」「教授の任務」「教科論」「教材論」「教科書論」「評価論」「道德教育論」「訓練論」「身体論」「体育論」など、広範に渡っている。

『実際の教育学』という書名が示すように、「従来の教育学はあまりに実際と没交渉である」（全集一・二六頁）との認識から出発し、「自分が本書において論じようと思うのは、従来の教育学を非難するのが主ではない」（二九）。従来の教育学は、著名な学者や教育者の主張を基盤にしている教育論であって、その準拠する人の論によって、幾通りもの教育学が生じてしまっている。これでは教育学は、科学としての地位を築くことができない。そこで、教育現象の実際的事実を基に据える「実際の教育学にして初めて科学的と称する」（五〇）。教育学になりうる、と主張する。

では、「実際の教育学」とは、いかなる教育学であろうか。それはいわゆる「実用的教育学」ではない。彼によると、「学校において教授しようとする知識技能は、根本的のも

のにして、基礎的のものでなければならぬ」(二二六)のであり、目先の利用実益を与えようとする傾向に対し、警戒をしていかなければならない(二二六)。また、教育の実践活動を重視し、教育実践を基に教育を考察する最近の「実践的教育学」に類似しているが、澤柳の実践的教育学はかならずしも実践にこだわるわけではない。澤柳の場合、実際に行われている現象としての教育一般に根拠を置く教育学であるからである。さらに最近台頭している、臨床心理学と教育学を合わせた「臨床教育学」とも違う。彼の言う「実際の教育学」とは、著名な教育学者などの主張に根拠を置く教育学ではなく、実際行われている教育現象を研究する科学的教育学のことである。

たとえば、教育の目的といっても、従来は各種の説があって一致しないばかりか、家庭教育、小学校の教育、中等学校の教育に共通な目的のみが考えられていて、それぞれの段階の教育目的が考えられていないから、掲げられた教育目的は、なんとも空虚に感じられる(二二六・二二七)のである。教育の目的は、それぞれの学校段階でも考察されるべきであると言う。こうした脈絡の下に彼は子どもの発達を重視し、「教育は発達である。変化である。従来の教育学では教育の目的を発達の最終段階を基に示して、目的を固定的に設定しているが、そうではなく、子どもの発達の段階ごとに目的が設定されるべきである」(六〇一・二)と言う。

以上で明らかのように、澤柳の実践的教育学は、教育学

が科学的になるための、教育的事実(実際)を基にした教育学のための設計図の性格を持っていたのであって、具体的な内容は、後世の研究に待つといった、先駆的な業績なのである。

## (二) 澤柳の小学校論

澤柳が小学校教育にいかに強く関心を抱き、かつ情熱を燃やしていたかについては、彼の繰り返し述べて語った言葉から明らかである。

彼は成城小学校の『教育問題研究』誌第六一号・澤柳政太郎還暦記念号(大正二四年四月)の「自分のこと」という文の中で、「……かくの如く、私は教育界の渡り鳥であつた。決してほめたことではない。ただ事実かく巡って来たので、抛り所ない。この経歴から得るところは、ただ教育の各階級種類について体験上から批判を下し得るということである。その結論を言うと、小学校教育が最も今日興味あるもので、これに次ぐのは中学校、それから高等学校、最後のものが大学であるということである。興味から言えば各人格別と言えるが、重要な度も以上の順序であると確信して疑わない」(X四一〇)

このように澤柳にとって、最も関心のある学校段階は小学校であり、最も重要であると思われる教育機関もまた、小学校であった。

後に著名な教育学者となり、かつ広島大学学長を務めた



長田新（一八八七—一九六一）が澤柳の助手を務めていた頃の回顧談には、ある夜中、澤柳が長田を呼び起こし、「長田！ おれは小学校を作りたい。お前はどう思うか」と、小学校設立に向けての情熱を告白した話が載っている。それによると、さまざまな教育体験を経てきたが、「どうもたいしたことはなかった。やっぱり小学校だ。国民教育の基礎に取り組む小学校、これこそほんとうの人間の教育のできるところだ。おれは小学校をやらないと死んでいけない」と告白したという（長田八頁）。

晩年のシュプランガーにおける小学校教育に対する思いと共通するところがある。ではなぜ小学校をそれほど重視したのであろうか。

澤柳個人の経歴からして、文部省の普通学務の時に「小学校令改正」に携わり、かつ、文部次官のときに義務教育年限の延長という歴史的事象に取り組んでいたこと、当時の小学校は、未熟な段階にあり、いろいろと改造すべき問題点があると考えていたこと（IV一六〇—五）、デモクラシーの時代では一般大衆の基礎教育が重要であると認識していたこと（IV一四四—九）、大正時代に盛んになった様々な新しい教育についての情報、などがその背景にあることは確かである。

そして、小学校教育こそ国民及び人類の教育の基礎である、と彼は考えていた。「小学教育は今日、文明社会の重要な現象」であって、少数を除き「他のすべての人類はこの

小学教育を受ける」のであり、「量において質において小学教育は人類に大関係を有する事柄である」（IV一七〇）と認識している。

このように彼は基礎教育を重んじる立場から、小学校教育を重視するわけであるが、発達心理学的な視点に特徴がある。彼は、「小学教育は幼年期および少年期の教育である」とし、心身の発育の著しいこの時期こそ、「教育性のもっとも旺盛な時期である」（IV二六六—七）と述べる。またこの時期は、「天真爛漫で、純真で、人間そのままの時代であり、階級や身分や貧富の差を意識しない上、娯楽と仕事の区別もなく、すべてが遊びとして体験される時期である。このような時に、社会的地位や身分や貧富の違いを越えた「人間としての教育」を行い、「気高い立派な心根のものに教育することができ」（IV二七二—三）と、幼少年期の精神の可塑性を「無上の価値ある」小学校教育の根拠としており、少年期の精神発達段階における「固有の精神」を小学校教育の拠り所としたシュプランガーに一脈相通ずるものが感じられる。澤柳が主著『實際的教育学』の中で「教育は発達である。変化である」（I六〇）と述べたのも、彼の発達心理学的生命観からくる教育観を表したものととらえることができる。この観方は、大正期に日本に発露した生命観である、生命の本質は生々流動し、常に変化し固定化することがないものである、という観方に呼応するものである。



それゆえ彼が成城小学校を設立する際に考えたことは、一つの固定的な学校を造るのではなく、常に研究を重ね、常に学校を改造していくような学校を目指したのである。彼によると「これまでの教育学はもっぱら哲学者の努力によって形成された。教育の基礎学として哲学を得ることは明らかである。……今小学教育学は主として小学教育という実際の事実について考究せなければならぬ。……他の方面から言えば、実験的研究法によってこの学は建設せられるのである。わが成城小学校は、開設の当初発表した趣意書にも述べた通り、小学校の科学的研究のためにするという目的を以て生まれたものである」(IV一七二)。実際、彼のリーダーシップの下に、成城小学校教員による「教育問題研究会」が組織され、教員の同人誌『教育問題研究』が開校三年目から発行され、現在の『教育改造』へと続いている。きわめて先駆的な試みである。

以上のように、澤柳の小学校論では、小学校教育が国民教育及び人類の教育の基礎であるとの認識と、この段階の子どもが可塑性に富み、教育のあり方が将来の子どもの生き方を決定するという認識に立っており、小学校は実際行われている教育の実証的研究と、子ども達の発達面とに配慮した運営をすべきことを強調している。では彼は小学校の教師をいかに養成すべきと考えていたのであろうか。

# (七) 澤柳の小学校教師養成論

日本では学校教師の養成は、第二次大戦後にアメリカの制度に準じて、教員養成上の差別を撤廃し、幼稚園から大学に至るまですべて教員は、等しく大学で養成されること、及び、卒業に必要な単位のほかに教職課程の所定の単位を取得すれば教員免許が与えられる、いわゆる教員養成の「開放性」を原則にするに至った。それ以前は、学校の教師になる者のみを養成する「目的養成機関」制度を採用し、小学校教員の養成は師範学校で、師範学校と中学校の教員養成は高等師範学校で行うという二重構造になっていた。

澤柳が教員養成制度の改善に目覚めたのは、大正一〇年から一一年にかけての欧米の教育視察旅行を契機としている。すなわち彼は第一次世界大戦後に、たとえばドイツでは、師範学校を廃止して、将来小学校の教員養成は大学と同程度の機関において養成すべしという主張を確定しており、アメリカ合衆国においては、師範学校を昇格させて師範大学となす事が行われ始めている(IV五七七)という趨勢に驚かずにはいられなかった。

この事実面に面して彼は、教育の本質は単に学科の教授ではないから、教える内容の高低によって、「教育者たる資格は、初等教育に従事しようが、中等教育に従事しようが、何ら相違すべきものではない。教育的見地よりすれば、むしろ小学校において、より多く教育的作用が行われる」(VI五〇八)と考える。そして「仮に教育をもって単なる學術知識の伝達として考えても、小学教育において今日以上数倍の

学識を教師に必要とするということは、自分が七・八年来体験していることである」と成城小学校で実験研究を継続していることに言及し、文部当局が作成した師範学校第一部の年限を下に一年延長して、高等小学校第二学年卒業に連絡させるなどの、師範学校教育制度の消極的な改善案に反対している(Ⅴ五二〇～五二一)。このように澤柳は、教師の養成を大学レベルで行うべきことを欧米の教育視察と彼の成城小学校における体験から考えるようになったのである。

なお当時、初等教育に従事する者と、中等教育に従事する者と、高等教育に従事する者との間に優劣の差があると考えられていた風潮にたいして、ペスタロツィ百年忌(一九二七年)に際して、ペスタロツィを引き合いに出して、ペスタロツィは中等教育や高等教育にでも従事したのではなく、初等教育に従事したのであって、初等教育に従事する者は自らを卑下することなく、誇りをもって己の道に進んで欲しいという意味の激励を小学校教師に向けてしている(Ⅴ五六六)。

以上をまとめると、一、初等教育に従事する者は、教える内容の高低に係わらず、教育するという事象において他の教育機関に従事する者と同等である。二、教員養成機関は当時の師範学校レベル以上に引き上げるべきである。三、初等教育に従事する者は、画一主義を廃し、実際の教育事象の研究者でなければならない、ということになるであろう。

## (八) 結びに代えて

### ― 初等教育の本質と教師養成 ―

この節では、上記のシュプランガーと澤柳の差異と共通点を示し、初等教育の本質と、その教員養成のあり方について素描を試みたいと思う。

シュプランガーと澤柳は活動した時期が二〇年間弱ずれている。シュプランガーが一八八二年の生まれに対して、澤柳は一八六五年。シュプランガーが第二次世界大戦後も生き延び八一歳で他界したのに対し、澤柳は一九二七(昭和二年)に六三歳で没している。前者がドイツ教育学の発展・全盛期の中で活躍したのに対し、後者は日本の教育学はもとより教育制度もまだ形成の途にいたばかりの時期に活躍している。わずかな接点である澤柳が欧米の教育視察旅行をした大正一〇年から一二年(一九二一―二三年)には、シュプランガーは、すでに『文化と教育』(一九一九)『生の諸形式』(一九二二)といった大著を著し、一九二〇年にはベルリン大学の正教授に就任していて、本論文で資料とした『教師養成論』(一九二〇)も刊行されていた。折しもドイツは、第一次世界大戦の敗北の後のワイマール時代に当り、教員養成を大学レベルで行うべしという運動が起こっているときであり、澤柳一行がこの機運を知りえて、アメリカにおける動向とともに、教員養成のレベルアップを志向するきっかけとなっている。ちなみに、シュプランガーの人間

形成の価値を重んじる「人間形成者大学」構想は、時のプロイセンの文部大臣C・H・ベッカー (Carl Heinrich Becker 1876-1933) の賛同を得て、一九二六年以来、実現の途についていくことになるのであるが、一九三〇年代のナチス政權の誕生によって中断し、第二次世界大戦後に再度採用されるようになる(ただし高等学校に当るギムナジウムの教師は総合大学で養成される)。

興味深いことであるが、澤柳と文部省内の二人はベルリン滞在中に、当時文部次官(元文相)でベルリン大学教授を兼ね、議会に自分の意見からなる大学改造案を提出していたベッカーに面会していた(澤柳 現代欧米教育大観一一二頁)上、ベルリンでフォルケルト (Johannes Immanuel Volkelt 1848-1930) 元教授にも面会し(同三三三頁)、彼のライプチヒ大学時代の教育学講座の後継者としてのシュプランガーについて、その『教師養成論』と共に知らされていた(澤柳一行はシュプランガーと直接面会はしなかったようであるが)。そしてシュプランガーの『教師養成論』の内容の紹介がかなり詳しく報告書『現代欧米教育大観』に「シュプランガー教授の師範大学案」としてなされていたのである(三七一一三八頁)。実は同行の小西重直京都帝国大学教授は、二九歳前後の二年半近くをライプチヒ大学の聴講生として過し、親しくフォルケルトの下で学んだのである(加藤四九一六四)、当然澤柳一行はその後、フォルケルトの教育学の後継者シュプランガーについて注目したので

ある。

シュプランガーと澤柳は時代が少しずれ、また国情も異なり、経歴もシュプランガーが学者生活に専念することが多かったのに対し、澤柳は文部官僚や学校の創設・運営の経験を多く持ったというように異なっていたが、両者は著作の全集が出版されたのでもわかるように、当時、教育界で第一人者であったこと、学識・人格共に優れ、尊敬された人物であったなどの共通面を有していた。特に、両者が有機的生命觀を抱いていたことは、初等教育に関する見方を共有する最大の原因であった。

シュプランガーはこの見方を精神科学的心理学と教育学などに広く発展させ、初等教育論に骨格を与えた。一方澤柳は、文部官僚にあったときも、官僚らしからぬ文部官僚といわれ、「最も役人らしからぬ役人であった」し、「表面から觀察すれば元来寡黙で厳肅な態度を持ち、仏教的戒律を厳守しているので、非常に冷ややかな官僚的な人間に見えるのであるが、実は内面に誠に温情厚き人格者であった」(澤柳禮次郎一一四〇五)。一転、民間にあっては、官僚的画一化された注入主義の教育に反対し、自律的自学自習の精神を基礎とする、個性尊重の教育、自然に親しむ教育、心情の教育、そして科学的研究を基とする教育を目指し(私立成城小学校創設趣意)て、これらを実行し、日本における新教育運動の先駆者の一人になった。子どもの発達段階を重視し、また自発性を重んじるところ、そして小学校教

育を常に改造しようと努めたところに、彼のシュプランガーに共通する有機的生命観を認めることができる。彼等はまた、同じ生命観に立つペスタロッツィの教育をつとに尊敬していたのである。ちなみにドウ・ガンの『ペスタロツチ』に関する澤柳・廣澤共訳著（明治三〇年）は、わが国においてペスタロッツィをはじめて本格的に紹介したものであり、ペスタロッツィの教育学がのちの澤柳の『実践的教育学』の基礎であったし、成城での教育はペスタロッツィ精神でなされたとされる（長田五、八頁）。澤柳はすでに帝国大学の学生時代にペスタロッツィの伝記を読んで大いに感心し、以後ペスタロッツィに傾倒していたのである（澤柳ペスタロツチ 序一二頁）。

その二人が共に初等教育のあり方を最も重視していたのは、偶然ではなかった。なぜなら、子ども時代は、さまざまな先入観や固定的な見方から自由であり、生命の本質を表わす時期であると考えられたからである。そして二人に共通なのは、人間形成への関心であり、未形成な存在への愛なのである。

それゆえ、澤柳が欧米の視察旅行中に知った、学識的精神ではなく、「人間形成」的精神を中核とするシュプランガーの「人間形成者大学」構想に恐らく強く共鳴していたことであろう。その片鱗が報告書『現代欧米教育大観』におけるシュプランガーの教師養成論の紹介に認められるのである。しかし、残念ながら、彼の時代の日本では、師範

学校のレベルアップを議論する位がせいじっぱいで、師範学校の大学への昇格を論ずる時代ではなかった。

ただ、誤解していけないのは、教育においては、教師は子どもにのみ向き合っていてよいというものではないということである。教師は、客観的な文化を教育の内容としなければならぬ。文化はすでに過去になったものであり、一定の形式をもち、固定化されている。生き生きと流転する生命の持ち主である子どもと、すでに過去のものとして固定している文化財の両方を教師は相手としなければならない。

したがって教師に必要なもうひとつの資質は、教育内容への関心と研究心である。これは学問的精神と言うことができよう。その意味で吉田松陰の、教える内容を持たない者は、「みだりに人の師となるなかれ」というのは、真実である。教員養成が大学レベルで行われるべしというのは、この意味が含まれているのである。シュプランガーも当然そのことは前提にして、それでもなお、ただ単に学問的な精神のみで教員を養成してはならないとしているのである。シュプランガー自身が学者として一流である経歴からして、教員となる者が、学問をしなくてよいなどと考えてるわけではない。そして澤柳にしても、同様であることは、京都帝国大学総長時代に、事件となったとはいえ、学者として不向きであると言われている教授たちを辞職させ、代わって学者として有能な者たちを教授に迎えたのである。

これまで、シュプランガーと澤柳の人物、思想、初等教

育論を俯瞰して、初等教育教員の養成のあり方を示唆するキーワードを得ることになった。それは、シュプランガーの「人間形成」(陶冶)であり、澤柳の「発達」という言葉に含まれる概念である。つまり、生きて変化・向上しようとする人間存在への援助を教育の本質とする教育観を、これらの言葉から読み取ることができるのである。思えば当然のことであるが、これは教育にとって、そして教員養成にとって、忘れてはならない基礎である。

この点から小学校教育のあり方と、教員養成のあり方とを考えると、「人間形成」及び「発達」という観点からは、幼稚園教育から大学院教育に至るまで、本質的な優劣の差は無く、したがってこれらの教員を同じ大学レベルで養成することは、当然のことであると言える。そして幼稚園や小学校の教員を養成する場合は、一層、人間形成的価値と発達の価値を重視することが望まれる。つまり学生がこのことについて十分認識し、体験するように配慮されることが必要である。根底に、未成熟な者についての知識と共に、彼らへの愛の心が養成されねばならないのである。

その上に立って、同時に研究的態度を養成することが望まれる。固定し、そのままでは死んでいる文化財・教材を、生き生きと甦らせ、子どもの成長の糧となし得る能力を学生に養わなければならない。すぐれた教師は、死せる文化財を魔法のように甦らせる、教育の錬金術師の役割を担っているのである。初等教育における基礎的な教科内容は、

単にやさしいという面にとらえられてはならず、シンプルで基礎的なものの中に、根源的な意味を有していることを、教員志望の者は認識しなければならず、その中から深い意味を汲み取って、感動の心をもって子どもに伝えるところに、命の通った教育があるのである。

# 注

(1) 積書房より発行したが、絶版となり、一九九二(平成四)年に、青山社から再版した。ここでフォルクス・シューレを小学校と訳したが、当時のドイツにおいては、学齢初期段階四年生グルント・シューレ(基礎学校)のみでなく、さらに上級の段階まで含む、当時の八年(もしくは九年)制初等教育機関のことである。筆者が国民学校とか民衆学校とは訳さなかったのは、小学校の方が現実の日本の問題を考えるヒントを得やすいからである。

(2) シュプランガー著・岩間浩訳『小学校の固有精神』に付した拙著の「シュプランガー略年表」にシュプランガーの経歴が書かれている。シュプランガーに関する伝記は、シュプランガー教育学の研究者・村田昇氏の優れた著書『シュプランガー教育学の研究』(京都女子大学発行・京都女子大学研究叢刊二六)に詳しい。

(c) E. Spranger, *Kurze Selbstdarstellungen* (1961), In: E. Spranger-Sain *Ferk und Leben*, Hrsg. v. H. Walter Bahr u. Hans Wenke, Heidenberg: Quelle u. Meyer 1964, S. 20.

(4) E. Spranger, Zur Geschichte der deutschen Volksschule, 1949. In: *Gesammelte Schriften* III, s. 133.

(5) この点に関しては、筆者訳の『小学校の固有精神』に付した「解説」で、詳しく説明してある。

(6) この部分も右記を参照のこと。

(7) シュプランガーはこの書で「小学校は、固有な世界と一定の標準的な文化現実との間の、教育的橋である。そこを二つの方向に歩むことができるというのが、橋の本質である」と述べている。

(8) 『教師養成論』の中では、「ビルドゥナー・ホッホシュール」と「ペタゴギッシェ・ホッホシュール」の両者が使われているが、筆者の訳本『小学校の固有精神』の完成に寄せて、O. F. ボルノウ教授（シュプランガーの弟子にしてチュービンゲン大学のシュプランガーの後任者）は、シュプランガー自身は通常「ビルドゥナー・ホッホシュールと呼んでいた」（小学校の固有精神一〇）との証言と、シュプランガーが『教師養成論』の中で、ビルドゥングということを強調していたことに基ずいて、教育大学とせずに、ここでは「人間形成者大学」という訳語にした。なお、ビルドゥングは「陶冶」という訳語は、現在では普及化されているので、わかりやすい「人間形成」に統一した。この意味からも「人間形成者大学」の訳語を選ぶことになった。

(9) 澤柳の伝記は、子息の澤柳禮次郎による『吾が父澤柳政太郎』を主にし、小林健三氏と三浦藤作氏のものなどを参考とした。

(10) 澤柳の「教育は発達である。変化である」という表現は、澤柳の教育学の歴史的意味を評価しつつも、この点は「教育と発育、成長、発達との同一視・混乱を生じる」（木内一三）と批判されている。しかし「芸術は爆発である」（岡本太郎）とあるように、こうした表現は、ものの本質を一言で表すときに使われることがある。論理的には矛盾するよう見えるが、本質を衝いているという点で、意味ある表現であることがある。筆者の見解では、この言葉は、かえって教育の本質を表す印象的な言葉であると捉えうる。

(11) ドイツの教育史家 F. ブレットナーの『教育史』（Blättern 326）に拠る。ただしブレットナーは、この大学を「ペタゴギッシェ・アカデミー」という言い方をしている。

なお現在のドイツの教員養成は、総合大学で行う州が多くなり、教育大学（ペタゴギッシェ・ホッホシュール）で行なう州が少なくなっている。シュプランガー晩年の一九五〇—六〇年代には教育大学の方がずっと多かった。この変遷については、木戸裕「西ドイツの教員養成制度（その一）」に詳しい。また、それ以前の、ドイツの教員養成に関する資料としては、森隆夫「西ドイツの教師」（平塚益徳他編著『世界の教師』帝国地方行政学会、昭和四二年）がある。森によると、教育大学における芸能教育重視のカリキュラムの中にシュプランガーの教育理念が入っている（三三四頁）という。

ベッカーはハンブルクでの大学教授のあとで一九一六年以来、プロイセンの文部省に入り、一九二一年と一九二五—三〇年まで、文部大臣をつた（W. Hehman, *Wörterbuch der*

Pädagogik, A. Köhner, Verlag Stuttgart 1971 S.42)。

(12) 従来は、学問はいわゆる文献を主とするものとしてイメー  
ジされてきたが、現在は技術(例えば建築学)、芸術、体育、  
などの分野で大学が構成されるに至っている。そのような時  
代に、これらの分野で学問とはいかなるものであろうか。優  
れた業績(たとえば建築や絵画・彫刻、音楽、教育界などで)  
は、どのように評価されるべきであらうか。学問の再定義が  
せまられている。

(13) シュプランガーは、しばしばゲーテやペスタロッチに言  
及し、基礎的なものにおける根源現象(Urphänomen)につ  
いて述べている。

# 参考文献

- Blätner, Fritz, Geschichte der Pädagogik, Heibelberg:  
Quelle und Meyer, 1973(1968). (F.・ブレットナー著、中森  
善治訳『西洋教育史』新光閣書店、一九六八年)  
Spranger, E. Gesammelte Schriften III: Schule und Lehrer.  
Heidelberg: Quelle und Meyer, 1970.  
Spranger, E. Kurze Selbstdarstellungen(1961). In: E.  
Spranger-Sain Werk und Leben. Hsg. v. H. Walter Bähr u.  
Hans Kenke, Heidelberg: Quelle u. Myer 1964.  
Spranger, E. Psychologie des Jugendalters. Leipzig: Verlag  
Quelle und Myer, 1924.  
シュプランガー著・岩間浩訳『小学校の固有精神』横書房、一九  
八一年〔復刻版〕青山社、一九九二年〕  
村田昇『シュプランガー教育学の研究』京都女子大学(研究叢書

二六)平成八年。

- 澤柳政太郎全集 第一巻・実際的教育学。国土社、一九七五年。  
澤柳政太郎全集 第四巻・初等教育の改造。国土社、一九七九年。  
澤柳政太郎全集 第六巻・教師と教師像。国土社、一九七七年。  
澤柳政太郎全集 第一〇巻・随想・書簡・年譜・索引。一九八〇  
年。

澤柳政太郎・唐澤定中訳・編、ドウガン著『ペスタロッチ』帝国  
教育会出版部、大正一五年(明治三〇年版の復刻版)

澤柳政太郎・小西重直・長田新・下村寿一・伊藤仁吉『現代欧米  
教育大観』同文館、大正一三年。

澤柳禮次郎『吾父澤柳政太郎』富山房、昭和一二年。

長田新『わが国のペスタロッチ運動と信州出身の教育者(三)』  
『信濃教育』第九一八号(昭和三八年五月)四一二頁。

小原國芳・小林健三共著『澤柳教育——その生涯と思想——』玉  
川大学、昭和三六年。

加藤仁平『小西重直の生涯と思想』黎明書房、昭和四二年。

三浦藤作『澤柳博士傳』『教育問題研究』成城小学校 第六一  
号(大正一四年四月)九三一―九八頁。

木内宏『沢柳政太郎の教育と思想』『教育学研究』第三四巻第  
一 号(昭和四二年三月)八一―七頁。

木戸裕『西ドイツの教員養成制度(その一)』国立国会図書館調  
査及び立法考査局編『レファレンス』四二〇号(一九八六年一  
月)

森隆夫『西ドイツの教師』平塚益徳編著『世界の教師』帝国地方  
行政学界、昭和四二年所蔵(三〇九―三六五頁)